

インクルーシブ教育システムと

ソーシャル・スキル・エデュケーション

—小学校での通級指導における SSE の実践過程—

Social Skill Education contributing to an Inclusive Education System

— A process of implementing SSE for special support services in resource rooms at elementary schools —

太田 仁¹

太田 綾²

(梅花女子大学) (三重県立特別支援学校北勢きらら学園)

OTA Jin

OTA Aya

(Faculty of Psychology and Children's Studies, BAIKA Women's University)¹

(Mie Prefectural special needs schools Hokusei Kirara Gakuen)²

【abstract】

Toward the realization of inclusive education, this is the first report of collaboration on social skill education (SSE) through social skill training (SST) which is regarded to be effective to support interpersonal behavior of the children with developmental disorders which show low conspicuity especially when children are at elementary schools where they develop the foundation of sociability, which often leads to the misunderstanding by others. The skill training to control emotions have been implemented on a continual basis in special needs education classes. The skill training was applied to regular classes in collaboration with 4 teachers of special classes at the elementary school. The report includes the challenges and future prospects at the beginning of collaboration in order to generalize and apply the skill training in SSE at regular classes.

Through the activities prior to the collaboration, it became clear that the shared understanding among teachers, the assessment of the whole school, and the needs of the applied classes were not clearly understood in advance. Also, since the generally available program was used, it contained some items that were unmatched for the school where the activities took place and the items that were educationally inappropriate. It is confirmed that there is the necessity to further continue the activities with the above mentioned issues as future challenges so that they will not become merely temporary efforts.

【key words】 ; elementary school, inclusive education, developmental disorders, social skill education, collaboration

インクルーシブ教育システムと SSE

インクルーシブ教育システム

文部科学省(2012)によって、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進が発表され、通常学校において何らかの困難を抱える子供の受け入れが推進されてきた。

インクルーシブ教育システムが目標とする共生社会とは障害等の理由による社会参加の困難を無くし、誰もが積極的に参加・貢献していくことができる社会である。そして、人々が相互に人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を認め合える全員参加型の社会である。また、「インクルーシブ教育システム」は、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が通常教育から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が求められる(中央審議会平成24年,2012)。

文部科学省(2012)の調査では、公立の小・中学校の通常の学級には学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒が6,5% (推定値) 程度の割合で在籍していると報告している。文部科学省(2007)は、インクルーシブ教育における交流及び共同学習の推進は、障害の有無にかかわらず共生社会の形成に向けて、対人経験を広め社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができるとしている。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据え、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

障害のある児童生徒の学びのスタイル

特別支援を必要とする児童生徒の学習内容は、障害等の状態などによって一人一人異なる。具体的には、視力、視野、色覚等の機能に障害がある児童生徒には、視覚障害に伴う困難を克服するために必要かつ効果的な指導、聴覚器官や機能に障害がある児童生徒には、既存の聴力を活用した、聞き分ける訓練やことばの表出に関する指導が行われる。

また、知的に障害のある児童生徒には、一人一人の障害の程度に合わせ基本的な生活習慣や作業能力等を身につけ、社会参加・自立していくための力を育てる指導が行われている。

肢体の機能に障害がある児童生徒には、それぞれの障害の克服とその機能の回復や向上を目指した指導が行われる。

長期にわたって医療や生活規制を必要とする児童生徒には、医療機関等と連携しながら病弱や身体虚弱による困難を克服するために必要な指導が行われる。

これらの障害等に配慮した教育は、主に特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱)や小・中学校の特別支援学級や通級による指導、小・中・高等学校の在籍学級において行われている。

特に、特別支援学級は、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うために、必要に応じて小学校や中学校に設置されており、障害の状態や発達の段階、特性等に
 応じて、よりよい環境を整え、可能性を最大限に伸ばし、可能な限り自立し、積極的に社会に参
 加する人間に育てるため特別に編成された学級である。

特別支援学校での指導、および各学校に設置される特別支援学級での指導に加えて、小・中
 学校の通常の学級に在籍し、主として教科等の指導を通常の学級で受けながら、障害による
 学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な特別の指導を通級指導教
 室で受ける通級による指導がある。通級による指導対象は、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、
 難聴、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)等である。

通級指導は、障害の特性に応じた指導により、在籍学級での適応状態を改善し学力保障を
 しつつ低下している自信や意欲の回復、学級担任や保護者への支援等を重要課題とする。

在籍学級における具体的な指導課題として在籍学級との連携がある。特に、教育課程や学
 級経営について、新任の教師や初めて担当する教師においては、児童生徒の障害の理解をは
 じめとし通級の理解や特別支援の必要性・有用性の理解が重大な課題となる。

言語障害や情緒障害の通級指導の経験がある特別支援学級の担当についても LD, ADHD
 等の発達障害がある子供たちの指導内容や在籍学級との連携については、大きな戸惑いがあり
 試行錯誤が続いている。

発達障害のある児童生徒への SST

発達障害がある児童生徒には、教師や学級の対人関係やコミュニケーションそして興味や
 行動の偏りから対人関係に苦手意識をもつなどの特性を理解した指導が必要である。発達
 障害は多様であり同じ診断名でも個人によって状態は多様である。顕現性が低い障害であ
 るだけに本人の困り感を教師や周囲の児童生徒も的確に理解し、支援することも難しく、誤
 った支援や自助努力に過度に期待することは、二次障害の原因ともなり個々の特性に呼応し
 た細やかな配慮が必要である。反対に、安心して信頼できる教師や学級の間人関係があれば
 適応状態は向上してゆく。

これまでも障害のある子供たちを含めた共生社会実現に向けた子供たちの健全な社会性
 の発達を保障するため学校における意図的計画的な交流の中で良好な関係を築くための支
 援にソーシャル・スキルトレーニング(SST)を用いた支援が教育現場を中心に蓄積されてい
 る(宮崎,2006)。SST は、生徒指導提要(2011)でも、教育相談で活用できる新たな手法等として
 取り上げられており、学校現場において発達障害等による他者との円滑な交流に課題を有す
 る児童の対人トラブルの予防、社会性発達の促進を目標として特別支援学校のみならず地域
 の学校でもその特性に応じて多様な実践が蓄積されてきた(関戸・安田,2011 等)。

SST の目的は、日常生活における他者との円滑な交流における有用な行動の獲得と適用に
 ある。したがって、学校の指導場面で獲得されたスキルが日常で使われることにより維持さ
 れ、他者から賞賛等の強化を与えられることによる般化の過程への注目が重要な実践テーマ
 となる。

山本等(2012)の実践では、小学校入学後の生活文脈に即した標的行動の獲得を SST の目標としたことがその般化につながったとしている。一方、渡辺(1996)は、SST において個別の課題に焦点があてられており、個人の行動統制には寄与しているが集団生活文脈における適用性については意図されていないことからその般化に課題が残されているとしている。

特別支援学級の児童生徒の行動統制による集団への適応には、他の児童生徒と同様に多様な他者との豊富な交流が必要である。また、対象児の在籍学級における多様な交流によるスキルの維持般化は他の児童生徒の対人効力感や自尊感情にも寄与する互惠的效果が期待されインクルーシブ教育システムの観点と一致する。

上述のようなインクルーシブ教育システムを意図した SST プログラムを学校で実施するにあたっては、児童生徒が所属する学校・学級の文化的規範・生活文脈を反映したものであることがスキルの維持般化を実現し、児童生徒間の良好な対人関係を築いていくために重要な要件となる。全校の児童生徒を対象とした教育課程に組み込まれた構造的な SST を通じて多様な児童生徒が共に社会性を獲得する教育(social skills education; SSE)の枠組みが教育現場には有用であろう(相川,1999)。

以上から、本研究では、SST の目標を個人の適応的行動の獲得として限定するのではなく、その効果と成果を学校全体で共有できるインクルーシブ教育システムに寄与する教育支援として SSE の観点から SST の適用を検討する。

SSE の教師と専門家による協働の有用性

SSE の実施については、教師が単独で行うものと、スクールカウンセラー(以下 SC)等によるコンサルテーションや協働によるものがある。また、実施の機会についても、緊急時の介入の適用と日常の対人関係の形成に関わる潜在的課題解決に向けた啓蒙的・開発的介入がある。

SC 等による緊急介入においては SSE の課題が明確であり、教師集団・児童生徒および協働する心理臨床の専門家と課題の共有がなされやすいが、啓蒙的・開発的実践では個々の教育現場及び児童生徒の潜在的ニーズを明らかにするためのスクリーニングや課題共有について豊富な指導経験や専門的助力が必要である(荒木・中澤,2007)。

しかしながら近年の教育現場においては、指導経験が豊富な教師(団塊の世代)の大量の定年退職による教育技術等の継承不全や教師の多忙化による児童生徒の生活実態把握と状況即応的な実践に注力することの困難がある。その補完的な方法として、他の学校での SST の実践例やプログラムの実施の手順が紹介されている書籍を活用して授業展開を余儀なくされている教育現場の実態がある。しかし、そういった実践では SST, SSE を効果的に行うための個々の学校や児童生徒の状況・文脈を反映させるためのアセスメントの欠如や欠落も少なくない。

こういった教育現場の状況を鑑みた SC 等の専門家による客観的な視点や SSE の本質を踏まえた教育現場の特性や児童生徒の生活文脈に即した SSE の実施への協働的实践が求められる。

以上のことから,本研究では,教育現場の個々の特性を反映したインクルーシブ教育システムの構築に寄与する通級指導を通じた互惠的学校風土の形成を目標とする協働実践過程について検討する。

本報告では,小学校における SSE の協働実践過程による成果と課題について報告する。以下に,教師との協働による児童生徒への指導方法の検討についての経過概要を示す。

実践の概容と協働過程

対象

関西地区の公立 A 小学校。学級数 ; 通常学級 23 学級(1~5 学年各 4 学級 6 学年 3 学級), 特別支援学級 6 学級 計 29 学級,全校児童は 707 名。

特別支援学級における SST の概要

特別支援学級在籍児童数

(対象校では,特別支援学級で受ける通級システムを同学級内に併設している) 男児 17 名女児 13 名,計 30 名(1 年;男児 4 名女児 2 名,2 年生;男児 3 名女児 1 名,3 年生;男児 4 名女児 3 名,4 年生;男児 2 名女児 1 名,5 年生;男児 3 名女児 4 名,6 年生;男児 1 名女児 2 名)

協働前の実践

自立活動の時間に通級指導により週 1 回,約 4 割の通級児童(男児 7 名,女児 5 名)を対象に集団生活に困難を抱える通級児童の集団からの孤立を防ぐことを目的として,SST(「ソーシャルの授業」という名称)が実施されてきた経緯がある(実施については 2014 年 4 月から 2015 年 3 月まで 29 回実施された)。

2014 年度には,在籍学級における集団参加に向けて,自己理解と他者理解を促進するために,年間計画が立てられた。具体的には,ターゲットスキルとして自己理解については,①自分の好きなこと・苦手なことを知る。②自己紹介ができる。③自分の気持ちが自分でわかる。④社会ルールを理解する。⑤状況理解と回避行動を知り,自己選択ができる。⑥自分の気持ちをコントロールできる。⑦余暇の過ごし方を自分で選べる。他者理解については,⑧あいさつ。⑨話を聞く。⑩話す(会話スキル) ⑪表情認知。⑫他者感情理解。⑬友達の誘い方(友達の輪の中への入り方) ⑭断り方。⑮助けの求め方。であった。

児童のスクリーニングとしては,教師評定により「気になる行動」「気になる行動の原因と考えられること」「身につけたいスキル」とコミュニケーションスキル 6 項目,集団参加スキル 3 項目,セルフコントロール<感情>スキル 3 項目が記録されている。児童の自己評定として自己統制スキル 6 項目集団参加スキル 3 項目感情統制スキル 3 項目について各 4 段階の評定の記録がなされておりその結果は,平均して算術的中央値を上回っていた。また,対象児童による事後の記述による自己評定もなされており,その内容は SST の効果と成果を肯定的に評価する内容であった。2014 年度の特別支援学級内における上記の SST は,教師評価,児童生徒の自己評価によりターゲットスキルの獲得と実行,また特別支援学級内で設定された場面における適用についても成果をあげたことが確認された。

次の段階として在籍学級におけるゲームを適用した SST の展開により、自由度の高い交流場面で情緒の統制および多様な場面への般化ならびに周囲の児童の自発的な向社会的支援を意図したプログラムの作成が在籍学級担任と支援学級担当の教師によりの作成されることとなった。

協働による実践の検討

2015 年度(2015/4-2016/3)における SST は、低学年(1,2 年生)・中学年(3,4 年生)・高学年(5,6 年生)に分かれて行われた。主な内容は、あいさつ・自己紹介・集団参加に向けて順番やルールを守る・体をコントロールする・助けを求める等、集団生活に必要なスキルの獲得を目標とする昨年度と同様の内容が実施された。

特別支援学級の担任団(4名)で実施された特別支援学級内でのゲームを適用した小集団 SST では、対象児童の獲得効果が認められたものの、多様な対人関係における複雑なスキルの実行が求められる在籍学級においては対象児童は友人とのトラブルや家庭における保護者への攻撃等が顕現化した。

発達障害に加えて児童生徒の家庭での生活刺激は、多様で複雑な問題背景を生成する。例えば、知的能力の偏りによる社会的キューやタイミングの読解の弱さに起因する交流への不安(上野・名越, 1994)や情報処理過程の混乱が指摘されている(Kavale&Forness, 1996)。また、問題を捉え理解することと適切な結果を考えることについても多様な情報刺激により混乱が生起することが指摘されている(Shondrick, Serafica, Clark, & Miller, 1992)。このことから、発達障害がある児童生徒たちへの SST について「問題場面をどう理解するか」「どのような解決法があるか」「一番よい解決法は何か」などスキルを細分化して教えていく SSE の視点が必要である。SSE の実践過程に関する全教師参加の事例検討会では、意見交換の過程において上記の観点を踏襲した SSE の教育的意義に関する教師間の共有が不十分であったことが支援チームとの検討を通じて明らかになった。

以上の児童の指導課題と教師の共通理解といった二側面の課題を克服するために対象校に対して予めより特別支援教育に関するコンサルテーション等を行っていた支援チームに支援学級担任団の代表 1 名と普通学級担任団の代表 1 名により上記の具体的な状況の説明に基づき在籍学級での SST 実践の観察と教師集団支援の介入が求められた。

在籍学級での SSE 実施

低学年(1,2 年生)・中学年(3,4 年生)・高学年(5,6 年生)から、2015 年度は先行実施として、在籍学級 1 年・在籍学級 3 年・在籍学級 5 年の学年において SSE を行い、各学年 1 学級が研究授業を担当し、研究授業終了後、教師全員による事後研修会を行う。実施は順に 6 月、11 月、1 月にそれぞれ 1 学級につき 1 回行う。

在籍学級 3 年生における SSE 実践の参観と教師集団との協働

支援対象とする行動の選定

特別支援学級担当の教師と、在籍学級 3 年生の担任教師により児童の日頃の観察から選定

を行った。日常生活において、勝ち負けの決まる遊びをした際、負けを受け入れられず、そのいらいらや苦しさから物や人に当たって解消してしまう児童の姿が担当教師により報告された。大半の児童は、負けたり、できないことがあったりしても、自分の中で気持ちをきりかえられる児童が大半である。しかし、負けを受け入れることが苦手とする児童の行動がきっかけで、けんかやいいあらそいに発展し、友だち関係において集団から孤立しやすい傾向が報告された。このような児童の姿から、負けを受け入れることが苦手な児童への支援、またその周囲の児童への支援を対象とされた。

SSE プログラムの協働作成

昨年度までの特別支援学級での SST プログラム作成を担当する特別支援学級配属の教師 1 名により SST のゲームの適用によるルール認知と遵守それにともない生起する感情の自己統制を目的としたプログラム案が作成され、それについて学校心理学を専門とする大学教員 1 名とアシスタント 1 名による支援チームにより電子メールによる検討がなされた。その間、特別支援学級において週に 1 度の SST の実施が行われていたため、そのプログラム案の添削も共に行い、SSE プログラム案の作成に活かせるよう意見交換を重ねた。

作成過程における課題として、①在籍学級の児童生徒の実態把握②学校・学級で共有できる指導目標の選定③在籍学級の児童生徒と通級指導を受ける児童生徒の双方の自己効力感と公德心を高める指導内容・方法の選定、④指導効果を高めるための他の教科の指導過程や SSE の成果を適用を視野に入れた指導時間の設定⑤SSE の効果と成果さらには、般化・維持を評価する方法と期間の設定が必要である旨が支援チームから提案され、担当者間でも共有された。

発達障害がある児童に対する SST の妥当性の検討

発達障害がある児童に対する SST は、社会的機能を高めるために様々な特性を有する児童が入り交じった集団で支援が行われる必要がある。そのために、同一の SST をしたとしても、構成メンバーにより効果は異なることが予想される。こうしたことから、SST 効果に差異があるとすれば、各障害によってどのような配慮や指導方法が必要か、その他紀要の妥当性を検討していくことが必要であろう。

特に、学級集団における交流を通じて社会化が期待される学校教育においては、SST の対象児だけではなく、学級成員や学校全体の児童との交流を視野に入れた SST の指導過程が必要であり、その観点からも SSE の視座は有用であろう。

具体的には、個人の課題のスクリーニング⇒個人の意欲の誘導⇒個人の意欲に呼応した SST の技法の選択⇒SST の効果と成果のフィードバック⇒般化・維持の測定⇒小集団への適用⇒学級集団への適用が想定される。

本実践は、既に個人への SST⇒特別支援学級内での小集団での適用を経て、在籍学級・さらには学年・学校全体で実践を共有する過程にある。

在籍学級(3年生=中学年)の発達段階とゲームを適用した SST の妥当性の検討

本研究授業の対象は、中学年で社会的協働を日常の学級の交流を通じて学ぶ始点に在

るとされる。具体的には①学級の中の様々な活動や業間の交流や遊びで示される仲間のいろいろな見方や考え方を通じた学び。②学級集団や友達集団の規範の生成や圧力を察知することを通じた学び。③同性の仲間に代表される類似した他者の影響を通じて獲得される社会的適応行動(バーバラ・フィリップ,1988)。この過程の経験は、自己評価にも反映される。すなわち、仲間集団への準拠性が高まるにつれて仲間集団からの承認欲求も比例して高まる。

具体的には、学級での児童たちの交流の特徴としてお互いのスキルについて確認し合い、相互の中心的特性の認知に基づくイメージを形成することとなる。自己評価は、仲間との交流を通じた承認の他に成績、教師からのことばがけ、親の承認、外的評価にも強い影響を受け、肯定的な評価は発達を促進し、否定的な評価は発達に逆行する態度形成の一因となってしまう(バーバラ・フィリップ,1988)ことから発達障害のある児童については二次障害の起因ともなることが想定されよう。

この時期の集団経験を通じて児童は、集団の規範を理解して、集団活動に自主的に参加し、仲間との遊びを通じてルールを知り、ルールを守るようになる。一方、この時期は、仲間集団の圧力が高いため閉鎖的な集団が生成されることも懸念され、集団成員性の獲得や維持のために集団浅慮が生起することも懸念される。

この時期に自己有能感を高めることはその後の成長発達に重要な意義があり、その観点からも集団を対象としたSSEは、意義あることと言えよう。自己有能感の形成には①成功経験②類似した他者による代理経験③励ましや肯定的評価の言葉がけといった言語的確信④興奮・安静・不安(恐怖も含む)といった身体的状態の統制といった4種類の情報があるとされる(バンデューラ,1985)。以上の観点からも中学年の児童のSSTにおいてゲームの適用は妥当であると判断される。

上記の児童中期の発達特性を考慮して発達障害のある児童の学級集団への適応を意図してゲームをSSTに取り入れる利点については、情緒面の配慮とスキルの定着化・般化への工夫といった2点が考えられる。

発達位障害のある児童は対人関係で生じる葛藤により生起する情緒的な問題を統制しにくい側面を有するが、ルールが明示されたゲームにより葛藤をルールに準拠して処理することができるため情緒的不安を軽減することが予想される。また、教室内でなされるゲームは、日常の教科学習と異なり子どもたちの積極的関与と動機づけを高めることから参加による仲間作りの機会の生成も期待できる。ゲームを通じた仲間との交流は、仲間のイメージ形成に寄与し、そのイメージを通じた交流は維持般化に寄与すると考えられる。また、リハーサルは仲間を模した教師によるロールプレイにより実施することは、代理学習や強化にも通じており効果的であると判断した。

さらに、有能感の促進を意図して教師の行うロールプレイにおける行動に対する言語的確信を明示することを助言した。また、プログラム案の中に、児童に分かりにくい言葉の使用については、児童が日常使っている言葉遣いへ(例:悔しい気持ちをコントロールする⇒悔しい気持ちをたてなおす)改善を行った。

在籍学級におけるゲームによる SSE の研究授業

在籍学級が3学年4学級あるうち,3学級では自立活動の授業において SSE を実施し,1学級で,実践過程の妥当性を検討するため校長以下他の教師も参観可能な研究授業として実施された。研究授業は,学級の成員性が形成され班活動や係りの仕事等も安定して機能してきたことが学年教師集団において確認された時点(2015年6月)に実施された。

対象は,3年生A組児童27名。場所は,在籍学級の教室において行われた。昼休み後の5時間目に授業は行われた。前の授業がプール授業(体育)で児童も少し興奮している様子がみられ,教室内は落ち着きのない児童の様子が目立った。気温は,28度と高く,授業が始まる直前になっても席につかない児童の姿もあった。しかし,授業が始まると担任教師の授業開始を告げ,叱責による強圧的な指導ではなく,着席を促す穏やかな教師の言葉に従い授業に向かう態勢がとれた。この指導から,担任教師と日頃の児童との信頼関係から児童は向社会的援助であると認知している様子がその笑顔やこれから始まる授業内容に対する好奇に満ちた視線により確認された。

授業は,作成された,ミニゲームを主体とした集団適応を促進する感情自己統制を目標とするプログラムにそって進行した。児童の反応も良く,スキルを実際に活用するゲームをした際も大半の児童が積極的に参加していた。具体的には「ルールに従って行動すること」「勝ち負けによる感情の自己統制」をテーマとしている実践であることから,児童がテーマの理解とゲームに円滑に参加できることを意図した,教師によるロールプレイが示された。児童は,興味津々に教師たちの演技を見守り,これから自分たちが行うゲームのルールと感情統制が難しい時に,どのようにコントロールするか,また自己統制が難しい仲間にもどのように援助することが望ましいかについて効果的な代理学習がなされたように観察された。

しかし,多くの児童にとって効果的に思える教師によるロールプレイであっても自分に置き換えて考えるということができない児童と難しい児童との心理的発達の違いが見られ,難しい児童からは「負けてないから、そんなの分からん」という声が挙がった。また,ゲームに負けてそこまで悔しいと思う気持ちが湧かないという児童もおり,3年生という心理的発達の差が大きくみられる時期ならではの反応がみられた。また,教師からの指示はなかったが,ゲームの成績発表時にも,成績が思わしくないグループを思いやる声掛け(例:「どんまい」や「がんばれ」等)が他のグループの児童から行われる,ゲーム中にスキルを使うことができていた児童の名前を他の児童が最後の振り返りの発表で挙げるなど,SSEの成果とみられる向社会的行動も観察された。

SSE 研究授業に関する協働検討

研究授業終了後,中学年の SSE プログラム実施全体の振り返りとして,教師との協働検討会が行われた。「負けた苦しい気持ちを立て直すスキルを自分の学級や学年でどう展開できるか」と「周りの児童から具体的な働き掛け(言葉)をどう作れるか」というテーマが本実践を主導する特別支援学級の担当者から提示され,担当学年別に分かれて討議し学校心理学を専門とする大学教員1名が研修会の助言者となった。

今回の研究授業を担当した教師は、ゲームを適用した SST プログラム内で感情的葛藤の自己統制が主題であるにも関わらず児童の「くやしき」といった感情葛藤を喚起できなかったことが課題であると捉えていた。負けて苦しい気持ちが喚起できなかったため、気持ちを立て直すスキル＝自己統制スキルを使う場面がない児童が多かったことを反省点として挙げていた。

一方で、苦しい気持ちを持っている児童を励ますスキルは、教師のプロンプトなくとも使用が観察されたこと、授業後の参加児童による感想用紙においても、これからも使いたいと思う子供が多かったことが窺える。今回の実践課題について特に高学年から、異なる学級や学年であれば、違う問題が起こってくるということが指摘なされた。これを受けて、改めて①児童の個々の課題のスクリーニング②学級集団の課題のスクリーニング③小集団の実態把握と児童個人への影響の強さ④学年・学級の雰囲気との SSE プログラムの適合性の重要性について助言がなされた。

助言者への質問として 3 学年であれば、苦しい気持ちを立て直す、また、周囲の児童は励ますというスキルであったが、5,6 学年では勝ったときの喜びの表現方法についての課題、4 学年では、負けを怖がり、ゲームに参加しない児童への支援、1 学年では負けると泣いてかんしゃくを起こしてしまう児童の支援についての質問がなされた。それに対して、5,6 年生に対しては勝ったときのロールプレイの必要性を、4 年生に対しては自尊感情を育てるような個別支援を、1 年生に対しては SST における絵カード実践を紹介し、助言とした。また、研修会終了時に SST 絵カード、SST、SSE 実施における参考資料を提示した。特別支援学級担当の教師だけではなく通常学担当の教師全体が、SSE の実施について知る機会となった。この協働検討会を通じて SSE の教育現場への適合性・有用性が教師集団で確認されたことを受けて後日、教師を対象とした SSE の研修会の開催が要請された。

SSE についての教師研修会の実施

前段の教師集団からの要請もあり在籍学級での SSE の実施は当学校において、初の試みであるため、教師の知識のフォローアップとして、SSE の基礎知識、実施における工夫などを内容とした教師のみを対象とした全校研修会を行った。

研修会に向けて教師集団のアセスメントのため、教師の指導スキルと特別支援スキルの自己評定を行う質問紙への回答を求めた。質問の内容は、フェイスシート項目、教師の指導スキルを自己評価する質問項目、教師の特別支援スキルを評価する質問項目、学級経営についての質問項目で構成した。フェイスシート項目として、①特別支援学校教諭免許状の有無②発達障害児担当経験の有無③教師歴④発達障害のある子供に対する特別支援に関する研修等の受講回数⑤年齢⑥性別⑦現在の担当学級の回答を求めた。また、教師の指導スキルを自己評定する質問項目として教師のソーシャル・スキル自己評定尺度(相川,2011) 全 23 項目、特別支援スキルを自己評定する質問項目として授業改善にむけてのふりかえりシート(教室版)(川戸等,2014) 全 35 項目に加え、この他に発達障害傾向等、気になる児童と関わるなかで、気を付けていることや工夫していることがあれば、記述を求めた。また、学級経営につい

での質問項目として学級の学級経営において最も困っている指導課題について記述を求めた。

2015年6月24日に調査を実施し、教師全37名中19名の回答を得た。その結果、教師の平均年齢は33歳であった。また、指導スキルにおいて児童生徒への教師の感情表現の評価項目、特別支援スキルにおいて指導般化の確認と記録の評価項目の指標平均が各尺度項目において、最も低かった。発達障害に関する研修については、全教師が受講しており中には複数回継続している教師もいた。しかしながら、蓋然的な内容にとどまる研修内容を個々の学校や学級、多様な特性を示す児童に適用するには及んでいない実情があることが示唆されており、このことは、前段でも述べたように、経験豊富な教師の不足や教師の多忙化が影響していることが窺えよう。

以上の調査結果の内容を学校側から依頼されていた研修内容に含め、教師研修会を行った(2015年7月実施)。実施は、夏季休暇中ではあったが、児童に向けたプール解放が朝から行われており、その指導を大半の教師が行っていたため、全体的に疲労している様子が見られた。前半にSSEの基礎的な知識の講義を行い、後半に実際の実施についての講義を行ったが前半の内容は難しく、「内容についていくのでいっぱいだった」との意見も見られたが、後半の実際の実施については対象校の実情や児童の個別の特性を配慮した内容であったことから「様々な使えるツールを学べた」、「子供の心をつなぐテクニックが学べてよかった」などの事後感想が多かった。このことから、経験が浅い教師集団にとって実践の文脈に即したSSEの展開における工夫が求められていることが示唆された。

実践における課題と教育現場の課題

本実践における課題

在籍学級3年生におけるSSEプログラムの実施に携わる中で、介入前までのA小学校の実践で思わしい成果が得られてこなかった要因が明らかとなった。具体的には、2015年6月24日に行われた研究授業の中では友だちを励ます言葉として「どんまい」という励ましの言葉は、子供たちの日常の生活では殆ど使われない言葉であり、上下関係を感じさせ声をかけられた子供の自尊感情を傷つけることが危惧されたため、「だいじょうぶ、だいじょうぶ」「おしかったね」といった日常交換される言葉への変換を検討すべきであろう。

また、スキルの使用の場面となるゲームの内容の中に、ゲームをするお金(を模した紙)がなくなった児童は、自分のものを質屋(授業進行をしている質屋役の教師のところ)に持っていき、お金の換えてもらう、といった教育上不適切と思われる金銭のやり取りを模した設定が設けられていた。この2点について、プログラム作成にあたった教師は、選定の理由として参考にした本に載っていたプログラムであったことを挙げた。問題で指摘したように、A小学校でも、プログラムの実践例などが紹介される本を活用しており、プログラムの意義や児童の生活実態や文脈への適合性の検討が不十分であったことが推察された。

教育現場の課題

また、教師研修の事前調査の結果から平均年齢33歳の採用10年未満が殆どの教師集団

である。団塊の世代が大量退職し、新規採用による教職経験の少ない教師が増えたことによって近年、全国的にも問題視されている教師の「年齢構成」の問題(斉藤,2014)が A 小学校でも見られた。指導経験が豊富な教師の不足により長年、教師経験を積み上げてきているからこそ身に付く指導スキルの若手教師への継承が難しくなっている現状があった。そのため、担当する児童生徒への適合性を考慮する視点が欠落し SSE プログラムの実施が優先されるという齟齬が生じたと考えられる。

介入前の取り組みでは、特別支援学級での実践が始まりであったため、在籍学級児童を含めたすべての児童のスキルアップの重要性が教師全体の問題意識として共有が不十分なため、特別支援学級を担当する教師と在籍学級を担当する教師との間でのプログラム実施に関する意欲の差が見られた。このことは、SSE の実践参観や検討会や意見交換での傍観的態度により推察されたが研修を重ねるにつれて傍観的であった在籍学級を担当する教師からも担当学級で引き起こる対人トラブルなどにどう介入していけばよいかいった専門家チームへのコンサルテーションを求める頻度が高まった。研修によって専門性への信頼と担当する児童生徒の文脈に即した適用の重要性の認識の高まりによる教育的妥当性の視点が開眼されたことを示唆するものといえよう。今後は、協働による実践を継続する過程で、教師個々の学級経営における問題について、チームで対応する体制の構造化によりさらにインクルーシブ教育システムの構築を推進する必要がある。

参考文献

- 相川充 (2011). 教師のソーシャル・スキル自己評定尺度の構成東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 62(1), 133-148.
- 荒木史代・中澤潤 (2007). スクールカウンセラーに対する教師のニーズ千葉大学教育学部研究紀要 55, 87-95.
- バンデューラ A. 1982/1985 重久剛 (訳) 1985 自己効力 (セルフ・エフィカシー) の探究 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 (編) 社会的学習理論の新展開 金子書房
- バーバラ・M. ニューマン, フィリップ・R. ニューマン (著), 福富 護 (翻訳) 1988 第6章 学童中期 新版 生涯発達心理学—エリクソンによる人間の一生とその可能性 223-260
- 川戸明子・太田仁・伊丹昌一 (2014). 特別支援学校における「指導実践改善シート」~1 作成までの経緯：視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・発達障害児の適正指導の共有に向けて梅花女子大学文化表現学部紀要 11, 43-6
- Kavale, K. A., & Forness, S. R 1996 Social skills deficit asnd learning disabilities : Ameta analysis. Jurnal of Learning Disabilities, 29, 226-237.
- 國分康孝(監)・小林正幸(編)・相川 充(編)・石川芳子・井田栄一・大熊雅士・久保由美子・高倉滋子・田中隆光・谷田弘子・仲田洋子・秀島聡子・藤枝静暁 (1999). ソーシャル・スキル教育で子供が変わる 図書文化
- 関戸英紀・安田知枝子 (2011). 在籍学級に在籍する 5 名の授業参加に困難を示す児童に対する支援:一学級ワイドな支援から個別支援へ—特殊教育学研究 49(2), 145-156.

- 文部科学省 (2008). 小学校学指導要領解説総合的な学習の時間編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008). 小学校学指導要領解説道徳編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008). 小学校学指導要領解説特別活動編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 文部科学省 (2007). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進
(2015年11月12日)
- 文部科学省 (2011). 生徒指導提要 東洋館出版社
- 岡田智・後藤大士・上野一彦 (2005). ゲームを取り入れたソーシャル・スキルの指導に関する事例研究: LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して 教育心理学研究 53(4), 565-578.
- Shondrick, D. D., Serafica, F. C, Clark, P., & Miller, K, G. 1992 Interpersonal problem solving and creativity in boys with and without learning disabilities Learning Disability Quarterly, 15, 95-102.
- 上野一彦・名越斉子 1994 ソーシャル・スキルズ・トレーニング (SST) II- LD (学習障害児) 児への適用一 精神科治療学, 9, 1089-1094.
- 山本真也・香美裕子・田村有佳梨・東川博昭・井澤信三 (2012). 発達障害の疑われる幼稚園児に対する就学支援プログラムの効果の検討 特殊教育学研究 50(1), 65-74.
- 渡辺弥生 (1996). ソーシャル・スキル・トレーニング(SST) 日本文化科学社

【要旨】

インクルーシブ教育の実現を目指して、社会性の基礎を形成する小学校において特に顕現性が低く、他者に理解されにくい発達障害がある子供たちの対人行動の支援に有用だとするソーシャル・スキル・トレーニング(SST)を通じたソーシャル・スキル・エデュケーション(SSE)の協働実践の第一報である。小学校の特別支援学級の教師4名と共に支援学級で継続的に実施されてきた感情統制のスキルトレーニングを在籍学級でのSSEの中で般化適用させることを目的とした協働実践の端緒における課題と今後の展望について報告した。

協働に先だって先行していた実践において教師集団の共通理解、学校全体のアセスメント、適用学級のニーズ等が把握されていないことや準備されたプログラムには、市販のものが用いられていたこともあり実践対象となった教育現場にそぐわない内容や教育上不適切な内容が含まれていたことが確認された。以上を今後の実践課題として、取り組みを一過性で終わらせないために継続する必要性が確認された。

【キーワード】

小学校, インクルーシブ教育, 発達障害, ソーシャル・スキル・エデュケーション, 協働実践